

道徳教育方法論における信念対立の克服に向けて

— 理想主義と現実主義，行為主義と人格主義の二軸に基づく類型化 —

吉 田 誠

山形大学 教職・教育実践研究 第12号別刷

平成 29 年 3 月

道徳教育方法論における信念対立の克服に向けて

——理想主義と現実主義，行為主義と人格主義の二軸に基づく類型化——

吉 田 誠¹⁾

本研究は道徳教育における信念対立の契機を勝部真長と宮坂哲文の対立に求め、信念対立解明アプローチを用いることで目的や状況に応じて多様な道徳教育の方法を柔軟かつ適切に連携させながら用いる可能性を開くことを目的とする。信念対立解明アプローチにより、理想主義と現実主義、行為主義と人格主義を相補性と連続性をもった傾向性と捉えなおすことで道徳教育方法の連携を図り、生活での実践に結びついた主体的な道徳学習を推進できる可能性が示唆された。そこで、指導のねらいに焦点を置く形で理想主義と現実主義、行為主義と人格主義の二軸に基づいて道徳授業の方法を8つに類型化した。これにより、子どもたちの実態と社会状況に対する問題関心に基づいて状況認識と目的設定がなされ、その問題関心、状況、目的に照らして最も妥当かつ有効と考えられる道徳教育方法を選択することができれば、各教員の指導の幅が広がることにつながるであろう。

キーワード：信念対立解明アプローチ，理想主義，現実主義，行為主義，人格主義

1. はじめに

1979年に当時の教科調査官であった青木孝頼が「道徳授業に関しての熟達者と言われる指導者の多くが、どの主題においてもきわめて類似した指導方式を構想していたり、道徳を研究する学校の授業が、やはりどの主題においてもどの学年においても、やや画一的な指導方式を取っていたりする」¹⁾と指摘した。しかし、その青木自身も「資料で教える」立場にこだわるあまり、それと対比される「資料を教える」立場との「違いを意識」した結果、学校現場において「提唱する指導過程を金科玉条のごとき枠組みとしてその通りに授業を進める」事態が生じた²⁾。類似した状況は、様々な形を変えながら今日も継続している。

この問題の背後に存在するのは、道徳教育における信念対立の問題である。西條剛央が提唱した構造構成主義に基づいて信念対立解明アプローチを開発した京極真によれば、信念対立とは「疑義の余地のない信念が矛盾したときに起こる人間同士の争い」³⁾である。例えば、新しく提示された道徳教育の方法によって従来の方法の課題を克服できる、と論じるとき、従来の方

法には多くの課題が存在し、その新しい道徳教育の方法にはほとんど課題が存在しないということが暗黙の裡に疑義の余地のない信念となっていることが多い。これに対して従来の方法を支持する側は従来の方法にはほとんど課題が存在せず、むしろ新しい方法にこそ多くの課題が存在するという先の信念とは矛盾した信念を抱くことが多い。その結果、相互に対立し、排除しあうことで、特定の教育方法への傾倒をさらに深め、疑義の余地のない信念を強めていくことになってしまう。

このように本来、問題の改善を目指してなされる方法の開発であるにもかかわらず、問題の改善よりも方法への傾倒を深めてしまう現象を西條は「方法の自己目的化」と呼び、それは「本来の目的を見失い、本末転倒に陥る人間の特性」であると述べている⁴⁾。このような「方法の自己目的化」を回避するために西條は「研究を構成する認識論、理論、方法論、アプローチ、分析法といった枠組みは、研究者の関心や研究目的と相關的に選択される」という「関心相関性」に基づく方法の選択を提唱した⁵⁾。西條の構造構成主義を医師と看護師、理学療法士などの間で治療方針や方法が対立しがちな医療現場における信念対立の問題に適用した京

1) 山形大学 地域教育文化学部 児童教育コース

極は「存在・意味・価値は、身体・欲望・目的・関心に相関的に規定される」という西條の「関心相関性」に類似した概念である「志向相関性」⁶⁾に「現実的制約、偶然、運、タイミング、雰囲気」などの契機を加えた「契機—志向相関性」⁷⁾に対する無自覚によって、疑義の余地のない信念が生まれ、信念対立が生じると考えた⁸⁾。そして、あらゆる信念は契機—志向相関性に従って構成されたものであることから、信念の背景にある志向性と契機を明らかにすることで信念対立を解明する可能性が開かれると主張している⁹⁾。

本研究では、現代の道德教育の方法における信念対立の契機を1958年の「道德の時間」特設前後の道德教育の方法に関する勝部真長と宮坂哲文の信念対立に求め、京極の信念対立解明アプローチに従って両者の信念の背景にある志向性と契機を明らかにし、信念対立を解明することで、学校現場において目的や状況に応じて多様な道德教育の方法を柔軟かつ適切に連携させながら用いる可能性を開くことを目的とする。

2. 勝部真長と宮坂哲文の信念対立

勝部真長は和辻哲郎に師事した倫理学者で戦後の道德教育空白期から道德教育の必要性を説き、「道德の時間」特設の中心的な役割を果たした人物である。宮坂哲文は、集団主義的生活指導を中心にガイダンスとしての生活指導と生活綴方指導としての生活指導を統合した学級集団づくりとしての生活指導を提唱した人物である。1950年代の我が国の政治状況において、学校教育から左翼思想のイデオロギーを排除しつつ道德の時間を学校教育の中に位置づけたいと考えた勝部と、集団主義的生活指導を通して政府の支配体制の矛盾に目を向けて学級や社会のあり方の変革に取り組ませる活動を通じて道德の探究者を育てたいと考えた宮坂の信念が真っ向から対立したのは当然のことである。

本研究において勝部と宮坂の信念対立を取り上げる理由としては、第一に彼らの信念対立が今日に至る道德教育方法の在り方に係る議論に影響を及ぼしていると考えられるため、信念対立解明が現代の道德教育方法における信念対立の解明にもつながる可能性があること、第二に両者の対立する論点が明確に論文の形で残されているため、信念対立解明のプロセスを再検証することが容易であることが挙げられる。

まず、両者の信念対立の背景と対立する論点については次のとおりである。勝部は「道德の時間」特設に

際して最も多くの論文を執筆し、しかもその主眼が「主に道德教育の方法論にある」とされている¹⁰⁾。そして、道德教育の方法を価値の内面化を中心とする理想主義的方法と生活の中での基本的生活習慣の指導を中心とする現実主義的方法に分け、理想主義的方法を「道德の時間」に、現実主義的方法を「生活指導または生徒指導」に区分して特に宮坂らの集団主義的生活指導に対する批判を行った¹¹⁾。そして宮坂は、「生活指導そのものがそのなかに豊かにまた本質的に道德教育的機能を含んでいることになり、生活指導のほかに道德教育という別なものがあって、生活指導がそれに対して奉仕するという立場に立つというようなことにならなくなる」として勝部の主張に真っ向から反対した¹²⁾。押谷由夫は、勝部の主張について、道德教育は『理想主義的方法』と『現実主義的方法』の一致したところに求められるべきであるというものである¹³⁾と述べているが、実際には「現実主義的方法」に含まれる「生活指導」は基本的生活習慣のしつけの意味を強くもたされたもの¹⁴⁾であり、宮坂の主張する「集団主義的生活指導」を排除したものであった。これに対して宮坂は、集団主義的生活指導を通して道德教育を行えば「道德の時間」は不要であり、「道德の時間」を実質的に学級会に置き換えてしまうことを主張した¹⁵⁾。

このような信念対立は、結果的に、「道德の時間」の教育方法を理想主義的な「価値の内面化」に限定し、「道德の時間」の教育方法とその他の教育活動での教育方法を峻別するだけでなく、現実主義的な方法を「道德の時間」から排除することにつながったと考えられる。さらに、この信念対立の背景にある関心や目的は、道德の教科化における問題解決的な学習などの導入に係る議論にもつながるもので、今日の道德教育方法における信念対立にも通底すると思われる。そのため、信念対立解明アプローチに従って勝部と宮坂の信念対立を解明することで、今日の道德教育方法における信念対立の解明にもつながることが期待される。

京極が提示する信念対立解明ツール¹⁶⁾によれば、信念が対立する二者それぞれについての①意見、②関心・目的、③背景を対比しながら、それぞれの項目について、いくつかの汎化質問に基づいて質問とそれに対する答えを検討しながら④共通する状況、⑤共通する目標を明らかにし、最終的に共通する目標を達成するための⑥アクションプランを提案する形式で信念対立の解明が行われる。そこで、本稿でも①～⑥の順に

表1 勝部と宮坂についての信念対立解明アプローチ

	勝部真長	宮坂哲文
①意見	<ul style="list-style-type: none"> ・「出発点において道徳とは無関係だった生活指導が、世論に刺激され、道徳教育の必要性に迫られて今や変質しつつある」(p.104) ・「生活指導と異質なものを、それが道徳の時間です」(p.165) ・「ガイダンスとしての生活指導は、道徳教育の最も有力な基盤である」(p.125) ・「集団主義的生活指導による政治的イデオロギーのゆきすぎ(過多)の弊害」(p.184) ・集団主義の『『組織と規律の中での人間変革』という『つるし上げ方式』が人間性の自然さを見失わせる」(p.140) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「生活指導のしごととは質の高い集団をきずきあげるという基本路線に立つものであり、しかもそのような実践こそが正しい意味での道徳性の形成過程にほかならない」(p.16) ・「体制の矛盾から目をそらし、心掛主義による観念の呪縛に教師と子どもとおとしいれようとするところにこそ特設道徳の基本的性格がある」(p.140) ・「子どもたち自身が道徳の探求の主体者となるような学級へと、学級集団の論理的構造を変革させるところに学級の集団づくりの眼目がある」(p.37)
②関心・目的	<ul style="list-style-type: none"> ・学校教育からイデオロギーを排除したい。 ・修身教育の課題を克服しながら道徳的価値の内面化を図りたい。 ・道徳の時間を学校教育の中に明確に位置づけたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・体制の矛盾に目を向け、みんなの幸福を平等に実現しうる集団を育てあげていきたい。 ・「生活指導そのものがそのなかに豊かにまた本質的に道徳教育的機能を含んでいる」(p.191)のだから道徳の時間は不要である。
③背景	<ul style="list-style-type: none"> ・戦後の道徳教育空白期から道徳教育の必要性を説き、研究を進め、「道徳の時間」特設後も全国をまわって普及と定着に尽くした。 ・日本道徳教育学会初代会長 	<ul style="list-style-type: none"> ・集団主義的生活指導を中心にガイダンスとしての生活指導と生活綴方指導としての生活指導を統合した学級集団づくりとしての生活指導を提唱した。 ・全国生活指導研究者協議会常任委員
④状況・共通	<ul style="list-style-type: none"> ・学校現場におけるイデオロギー対立 ・戦後の荒廃からの復興に伴う子どもたちの非行の増加 	
⑤目標・共通	<ul style="list-style-type: none"> ・戦前の修身教育の課題を克服すること ・道徳教育を充実させること 	
⑥アクションプラン	理想主義と現実主義、ガイダンスと集団主義的生活指導を相互に排除しあうものではなく、相補性と連携性を保った傾向性として捉え直し、イデオロギーの盲点(自身の価値観に対して無批判であること)に気づかせることで相対化した土台の上に指導方法や領域間の連携を図る。	

信念対立の解明を進め、表1にまとめた¹⁷⁾。

表1では、まず①意見として、両者の道徳教育と生活指導に関する主張から特に相手の立場に対する批判が明確に表れている部分を抜き出した。そして、これらの主張について京極が各項目について設定したいくつかの汎化質問から「信念対立に対するあなたの意見は?」を選び、それに関連する質問として「なぜ対立が起きたのか?」を設定してその質問に「学校現場の既存の実践を排除する形で道徳の時間を特設したため」と回答した。以下、同様に各項目についていくつかの汎化質問を参考に筆者が質問を設定し、仮想的に勝部と宮坂の立場に立って回答する形で分析を進めていく。

②関心・目的については、信念対立解明ツールでは

「自分」とされている汎化質問を「勝部」に、「他人」とされている汎化質問を「宮坂」にそれぞれ置き換えた。ここでは③背景も参照しながら「なぜ自分(他人)が意義がある、大事であると考えているのか?」、「自分(他人)の関心から考えて、他に価値が見いだされることがないか?」、「自分(他人)の観点から見て、他にもっと重要になりそうなことはないか?」の三つの汎化質問を勝部と宮坂の立場からそれぞれ検討することで六つの質問を設定し、それらに回答した。まず、勝部の立場からは「なぜ学校教育からのイデオロギーの排除にこだわるのか?」、「イデオロギーとうまく付き合うための教育は考えられないか?」、「道徳の時間とその他の教育活動との連携による理想主義と現実主

義の融合を目指すことの方が重要ではないか？」の三つの質問を設定し、「イデオロギーが学校教育を根幹から崩壊させてしまうためではないか。だが、イデオロギーも理想主義的なものであり、社会の中で生きていく上で避けて通れないものではないか。」「むしろ資本主義と社会主義の対立が明確であるがゆえに双方のメリットデメリットを学ばせることに意義があるのではないか。」「道徳の時間から集団主義的生活指導を排除するために道徳の時間とガイダンスとしての生活指導の区分を明確にし、さらにガイダンスを道徳教育の基盤とすることでガイダンスとしての生活指導と集団主義的生活指導とを区分したが、道徳の時間と集団主義的生活指導の連携も視野に入れた方がより豊かで実践的な道徳教育につながったのではないか。」と回答した。

次に、宮坂の立場からは「なぜ『体制の矛盾』にこだわるのか?」、「主体的に集団を築こうとする子どもたちを育てることは、子どもたちの生きる力を育てることもつながるのではないか?」、「生活指導を生活習慣のしつけだけではなく、生活上の問題解決や集団づくりにまで広げながら生き方について考えさせることはもっと重要なことではないか?」の三つの質問を設定し、「体制の支配者に対する不信感が背景にあるためではないか。」「その通りだが、体制の矛盾の克服に焦点を置きすぎると批判ばかりで代案の出せない子どもを育ててしまう懸念もあるだろう。」「支配者に対する敬意と批判精神のバランスを基盤にするのであれば、その通りであるだろう。」と回答した。

④共通する状況については汎化質問「共通する状況認識はありますか?」に基づき「共通する問題意識は何か?」を設定し、「青少年の非行問題に対する問題意識は共通だが、その原因を個人の道徳性に求めるか、生活環境や社会状況に求めるかで対立している。」と回答した。そして、⑤共通する目標については、汎化質問「お互いに納得できる目標はありますか?」と「目標の達成は、どのような利害をもたらしますか?」に基づく質問「共通する目標は何か?」に対して「戦前の修身教育の課題である徳目主義あるいは実践に結びつかない価値に関する知識の教え込みを克服すること」と回答し、それに続く質問「修身教育の課題克服によって得られるものは何か?」に対して「子どもたちの生活での実践に結びついた主体的な道徳学習」と回答した。

最後に⑥アクションプランについては汎化質問「目

標達成のために、利用できる資源はありますか?その資源はどう活用しますか?」と「目標達成の阻害要因はありますか?その阻害要因にはどう対処しますか?」に基づき「道徳の時間と生活指導の区分をどう捉えなおせばよいか?」と「イデオロギー対立および道徳教育と生活指導の領域間の対立にどう対処するか?」の二つの質問を設定し、「道徳の時間と生活指導の区分については相互に排除し合うのではなく、相補性と連続性を保った傾向性として捉えなおす。」「対立については、イデオロギーを背負った人物が自身の価値観に対して無批判になりがちであることに気づくことでそれぞれの立場を相対化した土台の上に領域間の連携を図る。」と回答した。

3. 信念対立解明に基づく理想主義と現実主義、行為主義と人格主義の連携

勝部を代表とする特設道徳推進派と宮坂を代表とする集団主義的生活指導推進派の信念対立を通して勝部が行った道徳の時間と生活指導の区分によって理想主義的な方法が道徳の時間に、現実主義な方法がガイダンスとしての生活指導に区分された。さらにガイダンスとしての生活指導（後の生徒指導）は道徳教育の基盤とされ、集団主義的生活指導は道徳教育から排除された。このことによって、道徳の時間の指導方法の重点は個人の行為のあり方に関する理想主義的な指導に置かれることになり、イデオロギー色の強い集団主義的生活指導と共に集団における現実主義的な生き方の指導も道徳教育から排除されることになったと考えられる¹⁸。

ガイダンスとしての生活指導については、「個性尊重の方法原理」、「職業指導」、「カウンセリング・精神衛生」¹⁹あるいは「心理学的立場からの個性指導」²⁰など様々に定義されているが「個人指導の傾向が強い」という批判がなされた²¹ように、主に個人の行為のあり方を集団に適応させる指導の側面が強く、個人の個々の行為に着目する行為主義的傾向が強いと言えよう。これに対して、宮坂は生活指導を通して、「一人一人の子どもに人間としての基本的要求を育てそれを社会的に実現させていくことを中軸にしながら、現実の矛盾としてあらわれる問題にぶつかって考える力と民主的な集団をつくる力とを子どもたちに身につけさせることによって、人格の社会的実現（これが発達のほんすじ）をはかっていく」べきことを主張した²²。このよ

うに集団主義的生活指導は、個人の行為よりも集団との関わりの中で生き方について考え、人格を成長させることに着目する人格主義的傾向が強い。

勝部自身は、現実主義的なガイダンスとしての生活指導と理想主義的な道徳の時間の指導を連携させることを意識していた。また、「集団絶対主義もゆきすぎなら、個人絶対主義もたらなすぎとなります」²³と述べているように、宮坂の主張にイデオロギー色と特設道徳の否定がなければ集団主義的生活指導を道徳教育から完全に排除するところまではいかなかった可能性がある。しかし、「道徳の時間は、『行為と価値』とを扱うものであるから、『いかなる行為をすべきか』『それはどういう価値があるか』を、教師は頭に入れて、指導に臨まねばならない」²⁴と述べているように、宮坂の集団主義的生活指導との信念対立を通して道徳の時間の在り方について理想主義と行為主義の側面を強調せざるを得なくなったと考えられる。このことが結果的にその後の道徳の時間の指導方法のあり方を理想的行為主義に重点を置き、その他の指導方法との連携あるいは道徳の時間とその他の学習活動とを連携させた指導方法の検討が十分に進まなくなる事態を招いた²⁵のではないかな。

そして、信念対立解明アプローチにより、道徳の時間とガイダンスとしての生活指導の区分や集団主義的生活指導の道徳教育からの排除に伴って区分され、対立的に捉えられてきた理想主義と現実主義、行為主義と人格主義を排他的なものとしてではなく、相補性と連続性をもった傾向性と捉えなおすことで道徳教育方法や領域間の連携を図り、子どもたちの生活での実践に結びついた主体的な道徳学習を推進することができると可能性²⁶が示唆された。そこで、道徳教育方法において理想主義と現実主義、および行為主義と人格主義の関係を相補性と連続性をもった傾向性として捉えなおすことで、これまで提案されてきた様々な道徳教育の方法を相補的な関係において提示することを試みたい。

4. 理想主義と現実主義、行為主義と人格主義の二軸に基づく道徳教育方法の類型化

道徳の時間の指導法に関する類型化としては、青木孝頼による資料活用類型²⁷や、永田繁雄による「資料を教える」と「資料で教える」の類型などが見られるが、いずれも資料の扱い方に関する類型化であった。

永田の類型は両者の「相互乗り入れ」²⁸を意図して示されたものだが、このような類型化は方法間の類似性や連続性よりも差異と断絶を明確にする傾向が強く、結果として信念対立を深めることにつながりやすい。

苫野一徳は、西條や京極らの信念対立解明に関する議論を教育学に適用する形で『望ましい』教育実践(方法)は、第1に、その時々に関心・目的・状況に照らして最も妥当かつ有効と考えられるものを選択・構築することにある、第2に、その時々状況に照らして、その方法を導いた『関心』それ自体の妥当性を常に吟味した上で選択・構築することにある」と述べている²⁹。すなわち、教育方法における信念対立の解消につなげるためには、まずそれぞれの方法が目指す目的を明確にした上で、現在の状況における目的と方法の妥当性を論じる必要がある。したがって、信念対立を解消し、教育方法を相補的な関係として提示するには指導のねらいに関わる類型化を行う必要がある。

理想主義と現実主義、行為主義と人格主義の二軸に基づく道徳教育方法の類型化については、筆者が既に心情理解の道徳授業・問題解決型の道徳授業・当事者研究的道徳授業の三つの授業方法を二軸の平面に位置づける試みを行っている³⁰。しかし、指導のねらいと中心発問に焦点を置かず、指導過程全体の発問を漠然と位置づけているため、特に問題解決型の道徳授業の位置づけがあいまいになっている。本稿では、理想主義と現実主義、行為主義と人格主義の二軸に基づく道徳教育方法の類型化を指導のねらいに焦点を置く形で改めて行うことで、道徳教育あるいは道徳授業の方法を次の8つに類型化した。

(1) 行為の理想追求型授業：ねらいを理想的な行為のよさの理解に置く理想的行為主義の授業である。資料の登場人物に共感させながら、よい行為をすればよい心情になり、悪い行為をすれば悪い心情になることを理解させようとする心情理解の道徳授業はこの類型に分類される。

(2) 価値の理想追求型授業：ねらいを道徳的価値の理想に対する知的理解を深めることに置く理想主義の授業である。資料に表現された道徳的価値を読み取らせて、それを手がかりに例えば「本当の友情とは何か」などと問うことで、子どもたちの道徳的価値についての表現を深めさせる価値主義的授業はこの類型に分類される。

(3) 生き方の理想追求型授業：ねらいを資料の人物

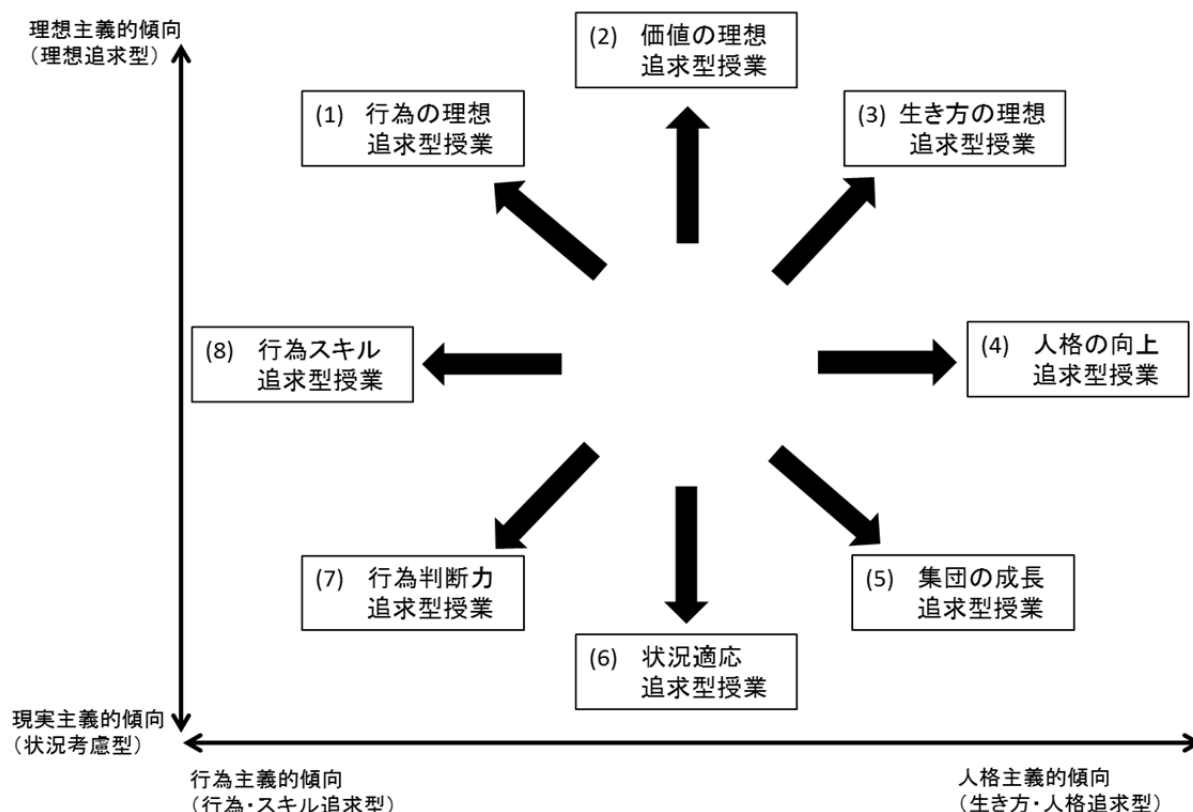


図1 理想主義と現実主義、行為主義と人格主義の二軸に基づく道徳教育方法の8類型

の理想的な生き方に含まれる道徳的価値の理解を深めることに置く理想的人格主義の授業である。資料の人物の理想的な生き方に共感させ、自分もそのように生きたいと共鳴させる偉人から学ぶ授業はこの類型に分類される。

(4) 人格の向上追求型授業：ねらいを人格の成長につながる生き方や習慣を身につける意欲を高めることに置く人格主義の授業である。道徳的な習慣を身につけた結果、自分や自分を含む集団の生き方がどのように変化するかをイメージさせることでその後の生活における習慣形成の実践意欲を高める日本型人格教育の授業³¹はこの類型に分類される。

(5) 集団の成長追求型授業：ねらいを集団の成長につながる生き方や習慣を身につける意欲を高めることに置く現実的人格主義の授業である。現実生活の問題状況に至った経緯や人間関係の文脈を理解し、集団における問題との折り合いのつけ方を考えさせることで集団としての成長に向かう意欲を高める当事者研究的道徳授業³²はこの類型に区分される。また、集団主義的生活指導もこの類型に分類される。

(6) 状況適応追求型授業：ねらいを現実生活の状況を適切に理解し、自他の行動の結果について現実的かつ多様な可能性を想定できるようにすることに置く現実主義の授業である。自他の行動に対する予期的意識を適切かつ多様にもたせることで現実の問題状況に柔軟に対応できる能力を身につけさせるモラル・アフォーダンスの道徳授業³³はこの類型に分類される。

(7) 行為判断力追求型授業：ねらいを道徳的問題状況において取りうる最善の行為を選び取る判断力を高めることに置く現実的行為主義の授業である。道徳的問題状況において望ましい行為とそれを選んだ理由を考え、他の行為を選んだ子どもたちと議論させることで判断の際の視野を広げたり深めたりさせるモラルジレンマ授業はこの類型に分類される。

(8) 行為スキル追求型授業：ねらいを望ましい行為スキルのシミュレーション的实践に伴う共感に基づいて行為スキルに対する実践意欲を高めることに置く行為主義の授業である。道徳的問題状況において望ましい行為のあり方を考えさせ、ロールプレイを通してその行為のよさに共感させることで望ましい行為スキル

を身につけさせようとするモラル・スキル・トレーニングはこの類型に分類される。

以上8つの類型は、教育方法の相互の区分を強調するためのものではなく、教育目的を明確にしながらも教育方法間の類縁性と相補性を意識することで各教育方法の長所を活かし、短所を補う形で状況に応じて適切に教育方法の選択を行えるよう支援するためのものである。図1の8つの矢印は、各教育方法の志向性、隣接する方法の類縁性および志向性が対照的な方法の相補性を示している。

5. 相補性と連続性から道徳教育方法を捉えなおすことの意義

前述した道徳教育方法の8類型により相補性と連続性から道徳教育方法を捉えなおすことによって西條が指摘した「方法の自己目的化」問題を回避する途が開かれるであろう。この8類型を適切に用いた場合、子どもたちの実態と子どもたちを取り巻く社会の状況に対する問題関心に基づいて、状況認識と目的設定がなされ、その問題関心、状況、目的に照らして最も妥当かつ有効と考えられる道徳教育方法を選択することになる。そして、実践結果の検証においては、状況認識や設定された目的の妥当性、選択された方法の妥当性、およびその方法による目的の達成度が評価されることになる。このような実践と検証が蓄積されれば各方法の長所と限界がより明確になることで他の方法との連携も柔軟に行われるようになり、各教員の指導の幅が広がることにもつながるであろう。

また、道徳教育方法の8類型は道徳の時間あるいは道徳科で実施される方法に限定していないため、道徳の時間あるいは道徳科と他の学習活動との連携も推進することができる。従来、新しい道徳教育方法が提示された際に、この方法は道徳の時間に行うべきか他の学習活動の時間に行うべきか、といった論争がしばしば見られたが、学習指導要領の記述は時代とともに変化する上、解釈者によっても違いがあるため、不毛な論争になりやすい。道徳教育方法の8類型を用いることで道徳科と他の学習活動との連携のあり方についても、例えば学習指導要領を保守的に解釈する立場であれば(1)～(3)の方法を道徳科で行い、(4)～(8)の方法を特別活動や総合的な学習の時間に行う形で連携させることも可能である。

今後の課題として、道徳教育方法の8類型を発問分析に用いて、各発問を理想主義と現実主義、行為主義と人格主義の二軸から成る平面に配置することで授業のねらいと発問のつながりや授業の流れを可視化し、授業の特徴を明確にしたり、授業の改善につなげたりすることが考えられる。

注

- 1 青木孝頼『道徳資料の活用類型』, 明治図書, 1979年, 6頁。
- 2 永田繁雄「資料中心の道徳教育—『資料を』か『資料で』か」, 行安・廣川編『戦後道徳教育を築いた人々と21世紀の課題』, 教育出版, 2012年, 252-262頁。
- 3 京極真『医療関係者のための信念対立説明アプローチ』, 誠信書房, 2011年, 61頁。
- 4 西條剛央『構造構成主義とは何か』, 北大路書房, 2005年, 58-59頁。
- 5 西條剛央『構造構成主義とは何か』, 北大路書房, 2005年, 152-153頁。
- 6 京極真『医療関係者のための信念対立説明アプローチ』, 誠信書房, 2011年, 21頁。
- 7 京極真『医療関係者のための信念対立説明アプローチ』, 誠信書房, 2011年, 48-49頁。
- 8 京極真『医療関係者のための信念対立説明アプローチ』, 誠信書房, 2011年, 60-61頁。
- 9 京極真『医療関係者のための信念対立説明アプローチ』, 誠信書房, 2011年, 66-70頁。
- 10 押谷由夫『「道徳の時間」成立過程に関する研究』, 東洋館出版社, 2001年, 172頁。
- 11 押谷由夫『「道徳の時間」成立過程に関する研究』, 東洋館出版社, 2001年, 175頁。
- 12 宮坂哲文『続生活指導と道徳教育』, 明治図書, 1961年, 191頁。
- 13 押谷由夫『「道徳の時間」成立過程に関する研究』, 東洋館出版社, 2001年, 176頁。
- 14 宮坂哲文『続生活指導と道徳教育』, 明治図書, 1961年, 193-194頁。
- 15 宮坂は、「学級づくりの幅広い実践なしに道徳教育はありえないし、また学級会ホームルーム方式のなかに正しく位置づけられたときに、はじめて週一回のまとまった時間もなかみのあるものとなるといえるであろう。しかもそのさいに大事な点は、すくなくとも実

践的に、道德の時間を学級会方式に組みこんでしまうということである。」と述べている（宮坂哲文、『続生活指導と道德教育』，明治図書，1961年，87頁）。

¹⁶ 信念対立説明ツール

(<http://ai.sys.wakayama-u.ac.jp/belief/> 2016.12.14)

¹⁷ 表の（ ）内に示した頁番号は、それぞれ、勝部真長『道德指導の基礎理論』，日本教図株式会社，1967年と宮坂哲文『続生活指導と道德教育』，明治図書，1961年の引用頁を示したものである。

¹⁸ 柳沼良太は「我が国の道德授業は、戦後のイデオロギー闘争のなかで独特の観念論的な枠組みで構成され、経験的な原理原則を失っていった」こと、そして「道德授業で道德的行為や習慣の指導をしなくなった理由」として「道德授業が特別活動や生徒指導と峻別されてきた点大きい」ということを指摘している（柳沼良太『実効性のある道德教育』教育出版，2015年，17頁，25-26頁）。

¹⁹ 小川太郎・黒田孝郎・今井与次郎編『戦後教育問題論争』，誠信書房，1958年，239頁

²⁰ 沢田慶輔・宮坂哲文編『生活指導のあゆみ』，小学館，1958年，13-14頁。

²¹ 船山謙次『生活教育論』，麦書房，1960年，232頁

²² 宮坂哲文『続生活指導と道德教育』，明治図書，1961年，191頁。

²³ 勝部真長『道德指導の基礎理論』，日本教図株式会社，1967年，188頁。

²⁴ 勝部真長『道德指導の基礎理論』，日本教図株式会社，1967年，492頁。

²⁵ 勝部以降，道德の時間と生活指導とを明確に区分する傾向は，青木孝頼と井上治郎による「資料で教える」と「資料を教える」の信念対立によってさらに強まったと考えられる。永田によれば青木は「道德の時間が生活指導と極めて類似しているといわれる問題」に対して，「道德の授業と生活指導とを鮮明に区別」した。また，井上も子どもの生活経験と資料をつなぐ形の道德授業を「誤った生活主義につながりかねない」として生活経験に則した資料を用いることにより子どもたち自身の生活経験を授業で問うことに強く反対した。（永田繁雄，前掲，254-258頁）

²⁶ 当時の社会状況を考えれば当時において信念対立を解消することは不可能であったと思われるが，当時の信念対立が現代の道德教育のあり方にもたらした影

響については解消できる可能性があると考えられる。

²⁷ 青木孝頼『道德資料の活用類型』，明治図書，1979年。

²⁸ 永田繁雄，前掲，262頁

²⁹ 苫野一徳「教育・社会構想のためのメタ方法論の深化—公教育の『正当性』原理再論」，西條・京極・池田編，『構造構成主義研究 5 よい教育とは何か』，北大路書房，2011年，155-156頁。

³⁰ 吉田誠「問題解決的な学習としての当事者研究的道德授業の可能性と課題—問題解決型の道德授業との比較から—」『山形大学 教職・教育実践研究』第11号，山形大学地域教育文化学部附属教職研究総合センター，2016年，75-76頁。

³¹ 吉田誠・村田裕紀「道德の時間と特別活動の連携によるアサーションの習慣形成—日本型人格教育の開発に向けた道德的習慣形成の方法の実践と評価—」『道德と教育』No.330，日本道德教育学会，2012年，84-94頁。

³² 吉田誠「問題解決的な学習としての当事者研究的道德授業の可能性と課題—問題解決型の道德授業との比較から—」，前掲，69-78頁。

³³ 吉田誠・中川裕幸「モラル・アフォーダンス獲得の道德授業の提案（2）—多様で適切な予期的意識を持たせる実践とM—GTAを用いた分析—」『筑波大学 道德教育研究』第17号，筑波大学道德教育研究会，2016年，77-86頁。

本稿は JSPS 科研費基盤研究 C 26381250「モラル・アフォーダンスを導入した道德授業の開発」の助成を受けた研究成果の一部である。